

Texto dramático, teatralidad y canon escolar: presencias y ausencias en dos colecciones paradigmáticas

Por Gabriela Fernández

(Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lomas de Zamora)

RESUMEN

Este trabajo, como parte de una investigación más amplia, aborda el teatro –y en particular el teatro español de la Época Áurea en dos colecciones escolares. Se analizan así algunos aspectos de los volúmenes que han sido publicados por las editoriales Kapelusz y Colihue en sus colecciones GOLU y LyC, respectivamente.

This work, as part of a broader research, studies the theater-and in particular the Spanish theater of the Golden Age- in two school collections. We analyze some aspects of the volumes that have been published by Kapelusz and Colihue publishers, in their GOLU and LyC collections respectively.

TEATRO- CANON ESCOLAR- COLECCIONES ESCOLARES

A manera de introducción: canon literario y canon escolar

Sería tal vez oportuno comenzar recurriendo a una cita que proporcionan Carola Hermida Y Mila Cañón. Retomando palabras de Beatriz Sarlo, nos dicen que:

La selección del *corpus* que debe trabajar la escuela no es un problema. Refiriéndose a la escuela Secundaria ella considera que lo discutible son las estrategias pero no los textos. ‘Nosotros hemos solucionado cierto problema: no tenemos que sentarnos a discutir cuál de las setenta u ochenta obras de Shakespeare tenemos que dar. Debemos pensar, simplemente, en cuáles son las estrategias para que alguien pueda leer a *Facundo*...Quizás sea optimista o simplista, pero no me parece que en el caso de la literatura argentina el problema de las obras a comunicar sea tan grave...Obviamente la escuela tiene que comunicar a Borges, a Cortázar, a Bioy Casares, a Silvina Ocampo’ (2002: 8).

Hermida y Cañón no dejan, no obstante, de interrogar este supuesto, interpellando la idea de que los *corpora* de obras y su organización no sean un problema de enseñanza, un campo de intervención posible a la hora de pensar qué leer en el marco de la educación obligatoria. Lo contrario supondría, por cierto, una naturalización de las elecciones canónicas, dejando de lado el carácter arbitrario de todo criterio de selección.

Será necesario entonces, en primer término, mencionar el concepto de *canon*. La idea de canon comporta una serie de regulaciones vinculadas de manera estrecha a las nociones de centro y periferia, en tanto supone delimitaciones que, como correlato del carácter institucional del concepto de literatura (y de la institucionalización de las prácticas que contribuyen a sancionarlo), producen recortes, exclusiones y operaciones de inclusión.

Tales procesos, lejos de toda neutralidad, exponen claramente la dimensión política de toda selección, la(s) variable(s) ideológica(s) que atraviesa(n) toda elección canónica y que no pueden soslayarse. Dichas variables apuntan a la construcción de un espacio diferenciado de (auto)reconocimiento en el que se advierta cierto grado de solidez. En palabras de Susana Cella, “me parece que el establecimiento de un canon, o el interés o el deseo de hacerlo, se relaciona directamente con prácticas identitarias o de necesidad de que exista, en el mundo percibido en desvanecimiento o finalización, algo que se parezca a una certeza” (1998: 10).

Creemos adecuado, por todo lo expuesto, insistir en el concepto de *arbitrariedad* para reflexionar acerca del canon. Considerarlo como un *arbitrario cultural*, en términos de Bourdieu¹, parece en este sentido un camino posible de análisis e indagación. Esto significa que las elecciones canónicas están vinculadas con las sanciones que legitiman o no ciertos textos/autores, con lo que las instituciones y los agentes con poder legitimador consideran legible/enseñable en términos de determinados criterios.

Este carácter arbitrario, por su parte, puede ser atribuido a todo contenido escolar, no solo a la enseñanza de la literatura o a las operaciones de inclusión en el canon escolar que se llevan a cabo. Por este motivo, al examinar el acto de enseñanza, Estanislao Antelo apela a su categorización de la siguiente manera:

Es que quien decide dejarse tomar por la experiencia de educar pasa rápidamente a formar parte de la familia de los metidos. Un educador es, por definición, un metido, un entrometido, un *heterometido*. Ahora, este meterse consiste en ofertar más allá de la demanda, porque ¿qué bípedo implume necesita, en sentido estricto, para habitar este mundo, unos aztecas? Nadie. Los Aztecas no están adheridos a ninguna capacidad ni forman parte de ningún interés predeterminado. No aguardan expectantes en el interior de algún espíritu deseoso de apropiárselos. Y en tanto nadie necesita unos aztecas es que hay que enseñárselos. Todo el discurso de las necesidades especiales a ser tenidas en cuenta y satisfechas omite el libertinaje de la oferta educativa. La manera más directa de entender esta desproporción, inadecuación de la oferta y de la intervención, es el amor (2005: 175).

Este carácter de ofrecer lo que – pragmáticamente, fácticamente- no es *necesario*, caracteriza de forma cabal la operación de recortar un canon, de seleccionar un corpus de lecturas. En esta tarea, intervienen factores múltiples y variados. Por un lado, los requerimientos que los diseños curriculares jurisdiccionales hacen necesario atender. Por otro, aquello que las instituciones consideran, pactan o imponen. El profesor o la profesora de literatura tienen además sus propias ideas acerca de qué debe leerse, sus gustos personales (aunque atravesados por el concepto, también institucionalizado, de valor estético), la pasión que despiertan ciertas obras, la idea de que leer provee un refugio o un oasis. Y a todo esto debe sumarse la demanda que de la sociedad que establece cuáles son las obras que no pueden dejar de ser leídas en la escuela.

Colecciones literarias y criterios de selección

Estos múltiples requerimientos que deben ser contemplados a la hora de seleccionar lecturas para los estudiantes han tenido en las colecciones escolares intentos diversos de dar respuesta a lo que se espera de la educación literaria. Introduciendo cambios a través del tiempo, tanto en los títulos de cada colección como en los abordajes que se ofrecen de las distintas obras, la oferta editorial ha constituido para los docentes del área un marco de referencia al cual apelar en sus prácticas cotidianas.

Creemos pertinente, por otra parte, tomar el concepto de dispositivo para “leer” las colecciones escolares y su rol en la formación del canon escolar. Citando a García Fanlo, recordemos que

Un dispositivo no es algo abstracto. En tanto red de relaciones de saber/poder existe situado históricamente —espacial y temporalmente— y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de

¹ Bourdieu y Passeron plantean este concepto en su libro *La reproducción. Para una teoría del sistema de enseñanza*

aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder. El dispositivo no es algo externo a la sociedad pero tampoco ésta es externa al dispositivo y de la misma manera hay que pensar la relación entre dispositivo y sujeto (2011, 1).

En este caso, hemos seleccionado dos colecciones de larga trayectoria en su vínculo con el canon escolar: *Grandes Obras de la Literatura Universal –GOLU-* de editorial Kapelusz y *Leer y Crear –LyC-* de editorial Colihue. Ambas presentan perfiles específicos en cuanto a los propósitos generales y los intereses que guían la conformación de los respectivos *corpora*, así como la concepción acerca de qué es la literatura y cómo se articula el lazo entre los textos y la didáctica del área.

En tal sentido, es importante hacer explícitas estas diferencias. *GOLU* no deja de lado su impronta de colección signada por el hispanismo. El recorte de autores y obras opera en este sentido como confirmación y sostén del canon más tradicional, apostando a la idea de clásico como garantía incuestionable de calidad estética e identificando la literatura canónica de origen hispánico con los valores “universales”. El sello Colihue, con la colección *Leer y Crear*, rompe el férreo hispanismo de *GOLU*, teniendo como propósito explícito la diversidad: autores argentinos, latinoamericanos y extranjeros, obras tanto clásicas como contemporáneas y variedad de géneros (narrativa, poesía, teatro, ensayo, género epistolar, etc.) propiciando incluso el abordaje de géneros discursivos socialmente relevantes (guiones cinematográficos, publicidades, discurso periodístico).

Por otra parte, nuestro interés se focaliza específicamente en cuáles son las propuestas que estas colecciones realizan en relación con el teatro: qué obras se proponen, cómo se abordan, qué constantes se ponen de manifiesto en la selección de ese *corpus*. ¿Cuáles serían, entonces, las presencias y ausencias que dan cuenta de cómo se piensa el teatro desde *GOLU* y *LyC*?

El teatro en *GOLU* y *LyC*

Estos perfiles diferenciados se evidencian también en la relevancia que se da al teatro en cada una de las colecciones y en las elecciones de textos y autores llevadas a cabo en cada caso. El sello Kapelusz, optando por un *corpus* más restringido en su aspecto cuantitativo, aspira a ofrecer un recorrido de autores españoles y argentinos sobre todo mientras que Colihue se abre a elecciones canónicas más variadas, algunas de autores no hispánicos. *GOLU* y *LyC* han dedicado al teatro un 19,8 y un 24,6 por ciento respectivamente, en relación con la totalidad de volúmenes editados por cada una de las colecciones (en la colección de Kapelusz, treinta y cuatro volúmenes de textos dramáticos sobre ciento setenta y un volúmenes relevados y en *Leer y Crear*, cuarenta obras dedicadas al género sobre ciento sesenta y dos títulos). Esto ha significado, en ambos casos, un notorio predominio de la narrativa a lo cual se suma otro aspecto, vinculado con las particularidades del teatro. El canon escolar ha recortado tradicionalmente determinados obras y autores *que son abordados como literatura*. La *teatralidad* como elemento específico que dota al texto de rasgos particulares queda habitualmente diluida en virtud de lecturas que solo apuntan a la especificidad genérica teniendo en cuenta la estructura y ciertos rasgos de la enunciación. El teatro por tanto, no deja de constituirse en *género dramático*, una variable más en el campo de lo literario.

El recorte que aquí proponemos para su estudio se ciñe, por cuestiones de extensión, al teatro de la Época Áurea. Si nos remitimos a los títulos del Siglo de Oro, veremos que, en ambos casos, se hacen presentes los ejemplos más tradicionales del período².

² En relación con el teatro del Siglo de Oro, *GOLU* ha publicado los siguientes autores: Calderón de la Barca, Miguel de Cervantes, Lope de Vega, Juan Ruiz de Alarcón, Tirso de Molina. En *LyC*, por su parte, no encontramos producción dramática de Cervantes en tanto los demás autores mencionados están incluidos

Por lo antes dicho, podemos estimar, en primer lugar, que las colecciones estudiadas presentan una mirada afín a lo que, siguiendo a Pavis, podemos denominar una “posición logocéntrica”. Esta postura, según señala García Barrientos:

domina el pensamiento teatral hasta finales del siglo XIX , se prolonga con gran fuerza hasta hoy y considera la obra del “poeta”, el texto escrito, como elemento primero, autónomo y principal del arte teatral, depositario de su contenido esencial, del sentido, la interpretación, y el espíritu de la “obra”. El espectáculo, por el contrario, se entiende como expresión superficial, y superflua, dependiente de la obra literaria y subordinada a ella (...) (2004: 52).

La concepción que subyace puede comprenderse, por una parte, como subsidiaria de la lectura como eje de la educación literaria. Pero, a su vez, obtura potenciales interpretaciones atendiendo a códigos que no son los propios del texto escrito. En tales circunstancias, podemos evaluar la idea de una *didactización* del teatro en términos de “literatura dramática”. Las colecciones escolares llevan a cabo una serie de operaciones -fundamentalmente de lectura - como modo de incluir el teatro dentro del canon escolar. Esto implica un fuerte trabajo de mediación. Didactizar el teatro supone acercar a un público –potencialmente no lector o no lector de obras de ese tipo- a un corpus cuyo carácter de patrimonio cultural indispensable no se pone en discusión. Al mismo tiempo, la mediación requiere de “herramientas” que favorecerán la lectura. Por otro lado, será necesario entender cómo se piensa al lector: estudiante adolescente y docente, también mediador de lectura, como la propia colección. Los volúmenes ofrecidos intentan reponer los saberes que requieren ese estudiante y ese docente (uno como sujeto en formación y otro como especialista en el área) y que parecen superponerse a veces, fijando límites de la intervención del especialista y proponiendo, al mismo tiempo, una determinada imagen de la tarea de “enseñar *literatura*”.

Un segundo aspecto a tener en cuenta está dado por la cronologización. Las obras son puestas en correlato con fechas y acontecimientos, en algunos casos de carácter histórico y cultural en general y en otros de la vida del autor. La cronología apunta claramente a la inserción de la obra en un entramado de sucesos que, desde la clave de lectura que se propone, habrán de contribuir a la construcción de sentido. Esto implica a su vez pensar la formación del joven lector como un aprendizaje acerca de la *historia de la literatura*, tributaria de una didáctica disciplinar que hace foco en hechos: en los textos como hechos culturales factibles de ser conocidos y también interpretados en términos “dados” (una determinada situación, unas determinadas circunstancias).

El tercer elemento al que podemos hacer referencia es la contextualización, refiriéndonos específicamente a la contextualización en movimientos estético-literarios. El teatro es así adscripto a una historia de la literatura en la que las categorías de periodización son homogéneas para fenómenos diversos, sin referencia a la variable específica que hace de él una manifestación códigos plurales.

La focalización en lo formal-temático cumple a su vez un papel relevante en los acercamientos que se proponen. Estructura –externa e interna- constituyen elementos paradigmáticos en el análisis de las obras, así como el recorrido a través de los personajes y su caracterización. En el marco de determinadas poéticas, estos son evaluados asimismo a través de su función y/o su estatuto de “tipo” (por ejemplo, el gracioso). Se presta asimismo especial atención a lo que se denomina “temas”, estableciendo generalmente vínculos con la inscripción de la obra en el período correspondiente y con las características de su contexto socio-cultural. Como constante, podemos advertir en la propuesta de análisis un recorrido que va de lo general a lo particular. El enfoque historicista requiere necesariamente de la contextualización, por lo que esta se realiza como modo obligado de abordaje inicial del texto. A partir de allí, se desglosa el análisis textual con frecuentes remisiones a la poética del autor así como a la estética dominante.

Las categorías genéricas también son abordadas cuando son requeridas determinadas aclaraciones sobre ellas. Puede citarse como ejemplo la edición de los *Entremeses* cervantinos que publica Kapelusz, en la que se nota claramente que la inclusión de un género “menor”

debe, no obstante, ser cuidadosamente justificada. El fundamento se sustenta no solo en la figura de Cervantes sino también en los cambios que supuso para este género el tratamiento por parte de un autor tan preclaro: se introduce una cita de autoridad que distingue los rasgos propios de los entremeses anteriores y posteriores a Cervantes³.

Un elemento de interés, tanto por su presencia como por su omisión, está constituido por las propuestas de actividades o de trabajo áulico. GOLU no hace al respecto ningún aporte, mientras que la colección de Colihue ofrece sistemáticamente la sección “Propuestas de trabajo”. La colección de Kapelusz cierra sus ediciones con “juicios” sobre las obras, exponiendo opiniones y fragmentos que dan cuenta de las valoraciones de lectores preclaros. Aquí podemos apreciar una vinculación directa con los nombres y propósitos de cada colección. GOLU se piensa como selección paradigmática, desde su propia denominación, ofreciendo textos y lecturas canonizados. *Leer y Crear*, en cambio, pone el acento en la experiencia de lectura y en las consecuentes derivas vinculadas con la creatividad y la producción. La mayoría de los volúmenes se abren con una breve sección, “Qué nos proponemos” refiriendo a la clase de literatura como espacio para la discusión fervorosa, semejante a una “charla”. En ese apartado inicial se delinea asimismo el destinatario privilegiado: una colección preparada para docentes y destinada a ser compartida con los docentes y sus alumnos para el logro del acercamiento de los adolescentes a la literatura.

Para aportar un elemento de interés para este análisis creamos adecuado el estudio de un caso. Por esto, tomaremos los volúmenes de *La vida es sueño*, de Pedro Calderón de la Barca, publicado en ambas colecciones.⁴

Ambos comparten los elementos señalados con anterioridad: cronología, contextualización, análisis de temas, estructura y personajes, mención de fuentes. En los dos casos, aunque más notoriamente en la edición de GOLU, se da la presencia de un aparato crítico erudito como fundamento del análisis propuesto. El especialista a cargo de la introducción o estudio preliminar hace despliegue de una serie de menciones y citas que ofrece como aval de la actividad interpretativa, ofrece líneas de lectura propiciadas por los grandes nombres de la crítica y las refuncionaliza en términos de la didactización del contenido que está abordando. Aparecen así los grandes nombres vinculados al hispanismo: Valbuena Prat, Américo Castro, Menéndez y Pelayo, Dámaso Alonso. El carácter de estas menciones hace difícil pensar en el estudiante como destinatario: promueve un receptor también especialista, el docente, para el cual se reúne una serie de datos, conceptos y opciones de lectura que pueden ser útiles a la hora de trabajar las obras.

Una segunda consideración que puede ser de interés es la manera de pensar el teatro a partir de lo que presentan estos paratextos. La pertenencia genérica funciona como un dato que se da por sentado pero se vincula esencialmente con el concepto de “literatura dramática”. Esta decisión didáctica será la que recorra todo el análisis e incluso las propuestas de trabajo. En GOLU, el acento sobre la obra como constructo del lenguaje supone una focalización sobre determinados aspectos. Nos referimos aquí concretamente a tres apartados: “El barroco en el arte literario español” (que explicita la tensión entre idealismo y realismo, a tiempo que describe someramente conceptismo y culteranismo como corrientes), “Aspectos fundamentales del estilo calderoniano” (que concluye en la creación de una “lengua propia” del autor, síntesis de culteranismo y conceptismo) y “Características del teatro calderoniano” (que menciona las “leyes” y rasgos propios de esta poética). Este recorte nos da ejes de lectura: el teatro como parte del “arte literario”, por un lado; por otro, la mirada dirigida hacia las estrategias y convenciones de construcción textual o dramática (la lengua calderoniana, el conflicto, etc.).

Hay, no obstante, una breve mención al teatro en su especificidad, citando a Dámaso Alonso: “El teatro ofrece aspectos nuevos, desconocidos por la literatura. ‘Estábamos (antes de

³ Según Pfandl, “Los entremeses anteriores a Cervantes eran, por lo general, de corte grosero, y se desarrollaban entre figuras típicas de la clase más ordinaria. El sentido estético del delicado espíritu de Cervantes aborrecía, sobre todo, lo indiscreto, impuro y bajo” (de Cervantes, 1993: XVI).

⁴ También por razones de extensión hemos dejado de lado otras ediciones de la obra aparecidas en ambas colecciones. En *GOLU*, una edición anterior a la que aquí tomamos, introducida y anotada por Fermín Estrella Gutiérrez y en *LyC* una más reciente, preparada por Florencia Calvo.

llegar a Calderón) en un arte temporal: la literatura. Estamos ahora en uno, a la par temporal y espacial: la dramática” (1965: XVI).

La introducción de *Leer y Crear*, por su parte, establece una conexión entre barroco y teatralidad al ponderar los rasgos del movimiento, haciendo mención al escenario del mundo, al papel de los hombres como actores de esa obra. Del mismo modo, hay un apartado dedicado a “La nueva escenografía”. En él se apela también a los rasgos del barroco para dar cuenta de las características de la representación y para estimar la monumentalidad de su escenografía. La transcripción de las didascalias de, en este caso, el auto sacramental *La vida es sueño*, opera como ejemplo de la descripción cuidadosa por parte del autor y de los numerosos recursos a los que debía apelarse para la construcción de una verdadera obra artística y arquitectónica. Estas son, en resumen, las referencias a la dimensión escénica y espectacular que encontramos en la sección introductoria.

Por último, podemos apelar a los respectivos cierres que se dan en cada una de las ediciones. *GOLU* propone – como en la mayoría de los libros de la colección – una serie de juicios críticos sobre la obra y el autor. Esta remisión a célebres receptores supone la intención de reafirmar la canonicidad y la pervivencia del texto al transcurrir el tiempo, ofreciendo una suerte de “juicio de los siglos” sobre el material literario que se recorta como “legible” en el marco institucionalizado de la escuela.

Leer y Crear apela a sus “Propuestas de trabajo” como una herramienta dirigida al docente. Las actividades que sugiere son, fundamentalmente, de carácter comparativo (con el auto sacramental homónimo, con el *Libro de Buen Amor*, con *Hamlet*, con *El conde Lucanor*, comedia de Calderón). En relación con la dimensión escénica, se propicia la investigación sobre las escenografías de la época, en “obras de historia de la *literatura teatral* española y universal” (Calderón de la Barca, 1998: 129) (el subrayado es nuestro). La tarea final de estas propuestas también reafirma la concepción del drama como constructo verbal: “Si yo fuera actor (o actriz), ¿Qué papel elegiría de *La vida es sueño* y por qué?” (1998: 133). Lo que se solicita a los estudiantes, como correlato, es escribir un informe sobre el tema.

Conclusiones

A partir del relevamiento llevado a cabo hemos recorrido dos colecciones, *GOLU* y *Leer y Crear*, dando cuenta del carácter restringido del corpus de piezas teatrales. El predominio de la narrativa sigue siendo, en la oferta editorial de ambas colecciones, un aspecto sustancial y un criterio de selección.

Por otra parte, vemos que las decisiones didácticas y las lecturas que se proponen apuntan a pensar las obras en términos de *género dramático*, a partir de su análisis y su interpretación en base a una estructura, más o menos fija, de estudios preliminares o introducciones.

Tanto la colección de Kapelusz como posteriormente *Leer y Crear*, han contribuido a una operación propia de la conformación de todo canon, la *naturalización* de las elecciones, la presentación de lo arbitrario como no arbitrario, fundado en razones estéticas que ocultan su carácter instituido. Dicho carácter, más allá de las elecciones canónicas que se operen, apela también a dibujar una imagen del profesor de literatura, fijando claros límites a la intervención docente.

Por otro lado, cabe formular la pregunta acerca de cómo se piensa al estudiante desde *GOLU* y *LYC*. Se lo concibe sujeto a las “lecturas obligatorias”, claramente distinguidas de la lectura placentera que podría darse en experiencias extraescolares. Al canon escolar corresponde del mismo modo una serie de clausuras que ofician de restricción a la hora de leer, trazando un camino de abordaje donde la libre interpretación no siempre entra en las reglas de juego. Sostenemos sin embargo la hipótesis, como objetivo de futuros análisis, de que un estudio diacrónico de este tipo de propuestas dará cuenta de cómo va cambiando la imagen del docente y del lector adolescente.

BIBLIOGRAFÍA

Antelo, Estanislao (2005). “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial, pp. 173-182.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996). *La reproducción. Para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

Calderón de la Barca, Pedro (1965) [1636]. *La vida es sueño*, Buenos Aires, Kapelusz (estudio preliminar y notas de María Elba Foix).

Calderón de la Barca, Pedro (1998) [1636]. *La vida es sueño*, Buenos Aires, Colihue (introducción, notas y propuestas de trabajo de Susana D. de Leguizamón)

Cella, Susana (ed.) (1999). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada.

de Cervantes Saavedra, Miguel (1993) [1615]. *Entremeses*, Buenos Aires, Kapelusz (estudio preliminar y notas de Viena Francone).

García Fanlo Luis (2011) “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben”, *A Parte Rei*, N° 74, marzo (disponible en Internet en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>).

García Barrientos, José Luis (2004). “Teatro, drama, texto dramático, obra dramática. Un deslinde epistemológico”. *Teatro y ficción: ensayos de teoría*, Madrid, Fundamentos, pp. 51-68.